

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



FORMAÇÃO, DIDÁTICA E PESQUISA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EDUCATION, DIDACTICS, AND RESEARCH IN TEACHER EDUCATION COURSES

Albêne Lis Monteiro
Universidade do Estado do Pará

Resumo

Neste artigo, discuto a importância da formação de professores, da didática e da pesquisa, a fim de alcançar a qualidade dos cursos de licenciaturas. Para isso, analiso, com base na literatura nacional e internacional, nas pesquisas de autores que refletem sobre a formação de professores e nas experiências docentes da autora, sobre as referidas categorias. Dessa maneira, conceituo o que se entende por formação de professores, demonstro a importância da didática, revelando, na periodização estabelecida, os diversos objetos desse campo de estudo para produzir a formação docente nos cursos de licenciaturas, evidenciando a perspectiva da didática fundamental e o fundamental da didática, as diversas competências e temas clássicos, que são importantes para avançar o processo formativo docente. Ressalto, ainda, a necessidade de incluir a pesquisa para melhor conhecer a realidade da escola básica e aliar a teoria com a prática. Concluo que há urgência de se realizar outros processos de formação de professores e que experiências nesse sentido, com o uso da didática na perspectiva fundamental, já estão sendo realizadas nos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Formação de Professores. Licenciaturas. Didática. Pesquisa. Teoria-Prática.

Abstract

In this paper, I discuss the importance of teacher education, of didactics, and of research, with the purpose of achieving quality in licentiate courses. For that end, I analyze, based on national and international literature, in research from authors that reflect on teacher education and on the author's teaching experiences, on the aforementioned categories. Thusly, I define teacher education, I demonstrate the importance of didactics, reveling, within the established timeframe, the several objects of this field of study to produce teacher education in licentiate courses, indicating the perspective of primary didactics and the fundamentals of didactics, the several competences and classical themes, which are important in advancing the teacher educational process. I highlight, furthermore, the need to include research for better knowing the reality of basic education and connecting theory with practice. I conclude that there is urgency in carrying out other processes of teacher education and that experiences in that sense, with use of didactics in the primary perspective, are already being conducted in licentiate courses.

Keywords: Teacher Education. Licentiate Courses. Didactics. Research. Theory-Practice.



Introdução

Neste artigo, intenciono compartilhar e analisar algumas ideias sobre a formação docente, o desenvolver da didática nas licenciaturas e provocar a reflexão crítica do que se faz nesses cursos, mostrando a pouca importância atribuída no que se refere ao desenvolvimento do aspecto pedagógico, visto que isso ocasiona sérios problemas e deficiências no processo formativo dos professores, salvo algumas experiências alternativas que vêm sendo experienciadas de forma individual e coletiva em instituições formadoras.

As formações para atuar no magistério precisam ter o objetivo de produzir processos parciais formativos de “profissionalização docente”¹, como defendem vários autores (BRZEZINSKI, 1996; ALARCÃO, 1998), ou de “desenvolvimento profissional”² (LUDKE, 2001; MIZUKAMI, 2013; NÓVOA, 2007; IMBERNÓN, 2000; GARCIA, 1999, entre outros), que discutem a formação inicial e continuada, com o intento de que os futuros docentes possam dominar com competência as dimensões do saber, do saber fazer e do saber ser professor/a.

Tais dimensões contribuem, quando bem trabalhadas, em conjunto com a didática fundamental para estabelecer o diálogo que o futuro professor precisa assumir com os educandos, no sentido de ensinar-aprender, acompanhar e avaliar todo e qualquer processo educativo empreendido. A finalidade desse processo formativo será de construir seres humanos em uma perspectiva integral que lhes possibilitem não só compreender a

¹ Refere-se a socialização de capacidades específicas de uma profissão que envolve a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, as experiências e práticas.

² Processo de longo prazo, onde se integram diferentes tipos de atividades, experiências sistematicamente planejadas para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional.



realidade, em toda a sua complexidade e, ainda, possam constituir-se como cidadãos a fim de interferir na vida social de seu lugar e do país.

Este texto está organizado com base nas discussões conceituais de autores da área de educação que priorizam a formação de professores, o estudo da didática e a inserção da pesquisa. A discussão é apresentada em três partes que se interconectam e abrangem resultados de estudos e pesquisas efetivadas no cenário educacional brasileiro, representando denúncias e anúncios de inovações no campo da formação de professores e da Didática.

Na primeira parte, faço considerações sobre a realidade da formação de professores e algumas questões didáticas; na segunda parte, reflito, com apoio em pesquisas que discutem a importância da didática no processo formativo docente, e mostro a realidade do contexto vivido, na primeira década do século XXI, nos cursos de licenciaturas, como forma de tentar romper com o modelo técnico-instrumental e, por fim, traço algumas considerações.

1 A realidade da formação de professores e o campo da Didática

Antes de focalizar a temática da formação, esclareço que formar professores no contexto do século XXI tem se revelado uma responsabilidade complexa, uma vez que exige de quem educa e forma os estudantes, o domínio de diferentes conhecimentos e saberes, como bem ressaltam Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Tardif, Lessard e Gauthier (s/d); Pimenta (1999); Saviani (1996).

Entre os domínios exigidos, é preciso dispor dos seguintes saberes: da formação profissional, do contexto, dos estudantes, de si mesmo, do conhecimento, dos saberes culturais, saberes disciplinares e curriculares, da experiência e os saberes pedagógicos, que envolve como se ensina, estando presente as metodologias de ensino, as

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



compreensões sobre o desenvolvimento do ser humano, a capacidade de lidar com as diferenças.

Afirmo isso, por considerar que a profissão docente integra múltiplos saberes (TARDIF, 2002; TARDIF, LESSARD, GAUTHIER, s/d), sendo que os saberes da experiência e os saberes pedagógicos são entendidos como os que reconstroem o arcabouço ideológico à profissão, como algumas formas de saber-fazer e saber-ser, porém, pouco considerados quando se trata, principalmente, da formação em nível superior nos cursos de licenciaturas.

Embora a formação de professores, nos discursos oficiais, demonstre ser a prioridade para a modernização dos sistemas de ensino, percebo que esse desafio é pouco contemplado. Isso mesmo que o contexto do século XXI evidencie questões cruciais, que não podem ser desconsideradas, tendo em vista que afetam de forma direta o processo formativo de professores.

Muitos estudos e pesquisas, com diferentes orientações teórico-metodológicas de inúmeros autores, entre eles, destaco Candau (2009), que indica que as formações pessoais e profissionais se tornam frágeis por pouco vivenciarem processos pedagógicos consistentes e ancorados no trabalho intelectual que visa ensinar e promover construções de conhecimentos com o objetivo de propiciar análises, entender e lidar com todas as formas de exclusões, desafios, dificuldades, dilemas e problemas que os professores se defrontam no cotidiano escolar e, na maioria das vezes, não sabem como resolvê-los. Respaldo-me também em trabalhos acadêmicos de autores, como: Puentes e Aquino (2009), que me reforçam a convicção de ser preciso repensar outro perfil para a formação docente e produzir outros formatos de formações para ele se profissionalizar. Profissionalizados os professores podem atender a todas as modalidades de ensino e sanar as dificuldades existentes, visto que terão capacidades necessárias para exercer a prática docente.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A formação de professores tem se respaldado em múltiplos modelos. No modelo técnico-instrumental prevalece uma formação que se volta de forma exclusiva ao saber fazer, ou seja, ao saber técnico. Saber este de caráter prescritivo, normativo, predeterminado, fixo e estanque, que traz em seu bojo as marcas da cisão entre o espaço-tempo da formação do estudante e o trabalho, bem como o da utilização de pedagogias diretivas, em que a tônica quase sempre é do professor expor e os estudantes preocupam-se em escutar e copiar para reproduzir os conhecimentos transmitidos.

É na visão de formação técnico-instrumental que o aspecto pedagógico assume a finalidade fundamental de elaborar planejamentos desconectados das realidades dos sujeitos educativos, por não considerar os fundamentos teóricos e práticos do contexto em sua globalidade, de dominar as técnicas de ensino, como um fim em si mesmo, por não utilizar de maneira adequada os recursos didáticos, ter pouco domínio de classe e avaliar na perspectiva de produto, ou seja, em termos de resultados do processo ensino-aprendizagem.

Nóvoa (1992) expõe dois modelos de formação continuada de professores. O modelo estrutural que envolve o modelo universitário e o escolar, pautado na racionalidade técnico-científica, sendo utilizado na maioria dos cursos de formação de professor. Nele se desenvolve a formação de maneira exterior as realidades vividas e dispõe de controle de frequência e desempenho dos participantes dos cursos. Além disso, o currículo separa os conhecimentos das disciplinas científicas, do conhecimento das disciplinas pedagógicas que, no entanto, se trabalhados em conjunto, a meu ver poderiam desafiar questões nucleares do campo didático-pedagógico, como assinala Candau (2009).

Outras possibilidades podem ser exploradas e desenvolvidas no processo formativo quando se toma por base o modelo construtivo de Nóvoa (1992) que engloba o contratual e o interativo-reflexivo que se caracteriza por partir da reflexão com o



objetivo de articular teoria-prática, propiciar a cooperação e o diálogo no sentido de construir soluções a problemas práticos, por meio de oficinas, discussões, debates e trabalhos em grupos e acresço da pesquisa, ancorada na teoria e na empiria.

Nos modelos registrados, anteriormente, percebo diferenças substantivas, uma vez que se evidenciam em maior ou menor intensidade a participação e a valorização dos formandos, como objetos/sujeitos de sua formação.

Conhecer outros modelos formativos, vivenciados na formação inicial, como: o artesanal, o acadêmico, o tecnológico, o personalista e o social-crítico (ALTET, 2000), e a sua base teórico-prática forjada em outros paradigmas. Muitos paradigmas são vivenciados, desde o mais tradicional aos que são denominados de pedagogia por objetivos, pedagogia das competências, da prática, este sendo conhecido como professor reflexivo, pautado nas teorias de Schon (2000) e Zeichner (1993); professor-pesquisador defendido por Stenhouse (1993), sendo que, quando compreendidos e aplicados, podem ajudar a desenvolver a prática pedagógica que ajuda promover o sucesso escolar por oferecer formação profissional de qualidade.

É importante ressaltar que no contexto atual, a formação de professores tem procurado se construir por ações que buscam abandonar os modelos pautados em uma dimensão pedagógica, alicerçada na racionalidade técnica e instrumental, para assumi-la como um processo coletivo de construção docente em uma dimensão pedagógica flexível e atendida com outras dimensões, com o objetivo de desenvolvê-la respaldada na racionalidade aberta ou prática para substituir a racionalidade Instrumental, tecnocrática que provoca o individualismo, o consumismo e a ética hedonista.

Ao dialogar com outros autores sobre a formação de professores, associo o conceito de formação assentado em escolhas de valores, como: solidariedade, justiça, equidade e emancipação, entre outros. Além disso, tal conceito precisa assumir a dimensão social que se constitui como construção e reconstrução por parte dos futuros



professores, no que diz respeito aos vários saberes aliados ao saber-fazer e ao saber-ser. Tais saberes precisam ser desenvolvidos em favor do ser humano, principalmente junto aqueles “coletivos feitos desiguais” da cultura e do contexto socioeconômico e político em que estes se inserem (ARROYO, 2010). Saberes esses que, ainda, se confrontam com problemas complexos e de muita incerteza, dispondo de capacidades para mobilizar os recursos afetivos e cognitivos na construção de soluções dos dilemas vividos no campo pessoal e profissional.

Ao adotar o referido conceito, considero o desenvolvimento pessoal e profissional que englobe os seguintes aspectos: cultural, pedagógico, metodológico, tecnológico e científico, por meio de modelos ou formas de formação de professores que se pautem na reflexão e pesquisa, como maneira de ajudar a garantir a execução de processos significativos de construções de ensino-aprendizagens, conhecimentos e avaliação dentro de óticas que favoreçam a ruptura com os modelos estabelecidos e exigidos pelo sistema de ensino em favor do mercado.

Além disso, pode contribuir na busca de novos referenciais para realizar análises consistentes e aumentar o comprometimento de todos os sujeitos educativos com uma formação atenta as necessidades do mundo contemporâneo em constantes mutações para atender aos reclamos do mundo do trabalho em uma visão mais humana.

Refletir sobre a formação de professores nas diferentes licenciaturas, respeitadas as suas especificidades e as regulações promovidas pelo Estado, por meio do MEC, via Conselho Nacional de Educação, com base nas determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), requer pensar a formação de professores, atrelada as áreas da teoria e da investigação didática que envolvam a escola, as inovações curriculares, o ensino e os professores, conforme recomenda Garcia (1999).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Reconhecer a importância do campo da didática em outras perspectivas na preparação do futuro professor e defender este campo para que esteja presente de forma substantiva na formação de todos os profissionais do ensino para contribuir na formação pedagógica, a fim de que deixe de ser secundarizada nos Cursos de Licenciaturas, conforme se evidencia a sua marginalização, com base em pesquisas recentes que denunciam esse cenário, será tratado mais adiante.

O campo da didática, desde a década de 80, passa por muitos entendimentos a fim de reconstruí-la com o objetivo de dar visões contextualizadas e multidimensionais do processo pedagógico na formação inicial e continuada dos professores. No entanto, para isso ocorrer, a Didática Instrumental cedeu espaço a Didática Fundamental. Tal campo teve de ir além, com a finalidade de se constituir para penetrar no fundamental da didática, como propõe Candau (1984, 1997). A autora ressalta que essa didática, com o objetivo de se constituir, necessitou entender o real papel da educação e se desenvolveu em íntima relação com a sociedade, a fim de compreendê-la em suas múltiplas determinações. Candau (1997), ao rever esse entendimento, ainda, acrescenta que é preciso estar atentos ao cotidiano escolar, ao saber docente e a relação da escola com as diversas culturas existentes.

Martins e Romanowski (2010) formulam uma periodização da reconstrução da didática, com base nas questões recorrentes na prática dos professores e registram diferentes ênfases que o campo didático assume. A referida periodização pode ser colocada da seguinte forma, a saber: no período de 1985 – 1988, a didática enfatiza a dimensão política do ato pedagógico; de 1989 – 1993 evidencia a organização do trabalho na escola; de 1994 – 2000 seu foco é deslocado para a produção e sistematização coletiva do conhecimento e, por fim, nesta primeira década do século XXI, a ênfase recai na aprendizagem, ou seja, no aprender a aprender na perspectiva de competências profissionais. No entanto, o aluno, como sujeito, deixa de ser uma pessoa, situada de



forma histórica, para ser ativo, criativo, produtivo e com o domínio dos processos de aprender. Esse último foco que a didática ‘persegue’, coaduna-se com o que Nóvoa (2007) defende em relação ao ensino, visto que, para ele, a aprendizagem deve estar no centro para garantir o desenvolvimento do aluno.

Essas ênfases em que a Didática foi ou é trabalhada, em sua trajetória, precisa ser bem entendida nos processos formativos docentes. Tais compreensões têm o objetivo de que se busque desenvolvê-la com base na argumentação que Rios (2001, 2008, 2010) explicita em termos de princípios éticos, para serem trilhados na profissão pelo professor. Construir a competência docente precisa englobar os três componentes: os éticos, os técnicos e os políticos, porém, aliado com a dimensão estética, com o intuito de produzir a docência de boa qualidade, que no entender da autora seria dotada de qualidades positivas, que propiciassem o bem comum e o trabalhar para realizar os direitos de todas as pessoas.

Concordo que a didática, como área do conhecimento, pode contribuir para a atuação docente de boa qualidade e que precisa envolver a dimensão ética, no sentido de refletir, principalmente, sobre os valores que se produz e sustentam a prática do professor, visto que tais valores são expressos em habilidades e atitudes positivas/negativas, quando se estabelece a convivência com os estudantes no processo ensino-aprendizagem.

Mesmo com todas as mudanças vividas e constatadas que ajudam a refletir os movimentos de revisões do campo da didática, observo que existem certos consensos entre os autores que investigam este, quando explicitam, por exemplo, ser a didática uma área da pedagogia, visto que esta é a mais ampla, segundo Franco (2008). Porém, quanto ao objeto de estudo da didática há dissensos, uma vez que existem várias posições. Libaneo (1990), Oliveira (1993), Veiga (1993, 2010), Pimenta (1998, 2012) e Martins e Romanowski (2010) defendem ser o processo de ensino; Soares (1985) afirma ser a aula; Candau (1984) assevera ser o processo de ensino-aprendizagem.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Neste século, Candau e Koff (2006), ao refletirem sobre o campo da didática na perspectiva multi/intercultural, por meio de uma pesquisa que realizaram com vinte professores, que atuam com o ensino da *Didática Geral*, *Metodologias de Ensino*, *Práticas de Ensino*, *Trabalho Docente* e outras disciplinas afins, revelaram o quanto o “movimento da didática em questão” contribuiu para reconstruir o desenvolvimento desse campo, na década de 80. Coube a Candau (1984) analisar como a didática era ensinada e ainda denunciar seus limites e desafios a fim de superar a sua visão eminentemente técnica.

Esse repensar da didática ajudou a avançar no referido campo ao produzir pesquisas na área em uma ótica na perspectiva crítica. Também foi profícuo e importante o debate travado entre a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia libertadora, onde, na década de 1980 era discutido se a dimensão técnica era mais relevante em relação à dimensão política. No decurso desse debate, a polêmica com relação a essas dimensões foi superada, visto que ambas são necessárias para a didática preparar o bom professor, dentro da concepção de formação de professores, como já explicitarei neste texto.

Na década de 1990, no contexto da globalização; do neoliberalismo; do Estado mínimo; da defesa do forjar novos processos produtivos; do fim do pensamento único da modernidade; do emergir da sociedade da informação e comunicação; da valorização da educação, em termos de discurso pelos órgãos internacionais, para promover o desenvolvimento do país e diminuir a exclusão e as desigualdades crescentes; da disposição de várias políticas públicas educacionais e reformas educativas, que foram elaboradas, mas que, infelizmente, colocam-se a serviço do mercado, dentro da lógica da racionalidade econômica. A maioria das discussões no campo da didática permanece, ainda, na perspectiva crítica, mesmo com o assumir de outros enfoques teórico-metodológicos e de novos temas, como: professor reflexivo, professor-pesquisador, identidade docente e cotidiano escolar.



No contexto da primeira década do século XXI, a dispersão temática nesse campo, segundo Martins e Romanowski (2010), tem se tornado fecunda, uma vez que trata de muitas tensões e confrontos: didática-curriculo, formação de professores, didática do Ensino Superior, cultura, multiculturalismo, diversidade, entre outras. Porém, percebo que a perspectiva crítica deixa de ser prioritária a fim de assumir perspectivas diversas com base, por exemplo, em orientações teórico-metodológicas como nos estudos culturais e teorias pós-críticas, como os explorados por Moreira e Candau (2008), Candau (2011) e que passam a reverberar no cenário brasileiro com mais intensidade.

Quando visualizo as referidas mudanças nesse campo, quanto à opção paradigmática, nesse momento, anima-me muito, como professora de didática, transitar pelas fronteiras das teorias críticas e pós-críticas, como recomenda Santos (1994; 1995), no sentido de forjar articulações de categorias que emergem da crítica pós-moderna, como: a construção de identidades, subjetividades, cultura, diversidade cultural, diferenças, entre outras, por dar visões abrangentes das relações que se enfrentam no mundo e estão presentes no espaço-tempo da sala de aula. Além disso, trabalho a didática nas suas questões específicas em conjunto com a dimensão de totalidade e com o olhar no cotidiano da escola básica para aliar teoria e prática.

Destaco que procuro seguir, no campo da didática, as recomendações de Candau (2000), ao me convencer a persistir nesse caminho quando a autora propõe que é preciso revisitar os temas clássicos, como: planejamento, técnicas de ensino, recursos didáticos, avaliação do processo ensino-aprendizagem, questões de disciplina e acrescento o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que precisam ser retrabalhadas e ressignificadas e parecem esquecidas na formação do profissional do ensino e são fundamentais para formar outros professores, a fim de fomentar e enfrentar situações no trabalho docente que, muitas vezes, são complexas e incertas.



Nessa perspectiva, é preciso tomar por base as experiências bem sucedidas, os temas clássicos e os atuais, alerta Candau (2000), visto que estes podem contribuir para o desenvolvimento da teoria e da prática pedagógica, no sentido de ajudar a efetivar com propriedade – quando se valoriza a observação – a reflexão crítica e construtiva, o trabalho colaborativo, a socialização das experiências, a criação de climas positivos de trabalho, os saberes docentes e o diálogo entre a universidade e a escola básica, só assim, é possível construir qualidades necessárias para ser bom professor.

É pertinente não esquecer que a didática – ao ser trabalhada nos cursos de licenciaturas, cujo objetivo é formar professores para a Educação Básica, nas várias modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena e Educação do Campo – precisa estar apoiada em diversas dimensões que volto a enfatizar, como: ética, técnico-científica, humano-interacional, estética e político social, no sentido de dar conta dos elementos que constituem a formação dos saberes da docência, tão necessários para produzir a realização de atividades coletivas, reflexões críticas, na formação identitária do futuro professor das licenciaturas, na construção de atitudes de investigação que promova a pesquisa no ensino, por ter caráter didático.

Essa itinerância pela reflexão e pesquisa, fundadas em epistemologias da *práxis*, carece tornar-se um processo formador que faz e refaz visões de mundo, crenças, mitos, valores; relaciona-se com o que está a sua volta; e compreende a condição humana, com o objetivo de melhor intervir para mudar o ser humano.

Atentar para tais dimensões supracitadas contribui no sentido de produzir a competência ética no campo disciplinar e no campo pedagógico, como ajuda a repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço-tempo da organização de ensino, da sala de aulas, pautados na estruturação didática que envolve os objetivos, conteúdos,



metodologias, relação professor-aluno, recursos didáticos e avaliação, com a finalidade de se ter uma atuação de qualidade que envolva a totalidade concreta.

2 As pesquisas sobre as licenciaturas: fragilidades e avanços da didática no processo formativo do futuro professor/a

Há várias críticas com relação a formação de professores nos cursos de licenciaturas, como se pode constatar nas pesquisas de Gatti (2008) e Gatti e Nunes (2009) e de outros estudiosos da área da educação.

Observo nas denúncias formuladas por Gatti et al (2008) e Gatti e Nunes (2009), no tocante as licenciaturas, em pesquisa desenvolvida e intitulada *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos e Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*, com o apoio da Fundação Carlos Chagas e Fundação Victor Civita, nas quais as autoras analisam o que se propõe no contexto deste século, como disciplinas formadoras nas instituições de Ensino Superior, tendo como amostra: 71 Licenciaturas de Pedagogia, 32 Licenciaturas de Língua Portuguesa, 31 Licenciaturas em Matemática e 31 Licenciaturas em Ciências Biológicas, oferecidas em instituições localizadas nas regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

As autoras destacam que na Licenciatura em Pedagogia, a Didática Geral comparece com pouco espaço para a formação pedagógica. Isso é flagrante no seguinte resultado: nessa Licenciatura, a Didática Geral está presente com um percentual de 3,4% e as Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino que trabalham “o como ensinar” representam 20,7%; já os conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do



Ensino Fundamental “o que ensinar” correspondem a 7,5% e são tratados de maneira genérica ou superficial (GATTI et al, 2008).

Os achados da pesquisa, em questão, apontam que existe um desequilíbrio entre a teoria e a prática, por haver certo predomínio da teoria, daí a formação se fazer de forma muito insuficiente e parece não dar condições do futuro professor desenvolver habilidades profissionais específicas para atuar no espaço da sala de aula, porque “o que ensinar e como ensinar” se faz presente na Licenciatura, de forma bastante incipiente e, ao que tudo indica, entende-a com a responsabilidade de sempre comandar a prática quando precisaria haver o entendimento de que “[...] a teoria é a expressão de uma determinada prática”, segundo Martins e Romanowski (2010, p. 61).

No tocante as Licenciaturas de Letras, Ciências Biológicas e Matemática, elas constatarem na primeira licenciatura que 11,1% do total das horas/disciplinas do currículo destinam-se à formação para a docência; na segunda, o percentual é em torno de 10,4%; e na última houve certo equilíbrio entre as disciplinas de conhecimentos específicos da área e conhecimentos específicos para o exercício da docência, o que corresponde a 30,7%.

Deduzo, a partir dos dados expostos, que fica difícil articular as disciplinas de formação específica, ou seja, de conteúdos da área disciplinar com os de formação pedagógico-didático que envolvem conteúdos para a docência, o que gera falta de oportunidades de articular teoria com a prática, portanto, torna-se frágil a formação dos licenciados a fim de exercer o magistério na Educação Básica. Posto essas realidades, sigo o entendimento de Martins e Romanowski (2010) que afirmam ser preciso valorizar a formação pedagógica nos Cursos de Licenciaturas e, para tanto, é preciso rever os currículos dos cursos de licenciaturas à luz dessas descobertas e também apostar na formação continuada dos formadores de novos professores.



Outro estudo realizado por Scheibe (2010), sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (2006), teve o objetivo de analisar documentos oficiais (DCNP e Res. CNE/CP n. 01/2006) e documentos institucionais com base na matriz curricular de 30 cursos de pedagogia oferecidos no Brasil, entre eles estão duas (2) IES da Região Norte. O resultado evidencia possibilidades de reverter esse quadro, considerando que os conhecimentos que fazem parte das Metodologias Gerais – entre elas, a Didática Geral, em que os dados demonstram que 14% desses, em conjunto com as Metodologias Específicas que integram as técnicas e métodos de ensino referentes às diferentes áreas de conhecimento escolar, que fazem parte dos currículos da Educação Básica – totalizam 41% dos componentes curriculares pesquisados.

A análise da autora indica certo avanço e demonstra uma valorização em relação ao processo formativo, mesmo quando se leva em conta, ainda, não esteja organizado, conforme os três núcleos propostos pelas referidas Diretrizes, a saber: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores, neste último núcleo se introduz as metodologias e didáticas especiais, mesmo que se apresentem como listagem de componentes curriculares para fortalecer a formação.

Ao voltar ao estudo de Gatti (2008), e pela minha experiência em 2011, no Curso de Mestrado da UEPA, ao atuar junto com outro colega de trabalho, para desenvolver a disciplina Didática da Matemática, reconheço que a situação em relação à importância da didática parece estar mudando. Como exemplo, registro o esforço dos dois docentes, com o objetivo de alterar essa realidade, ao buscar outra formação pedagógica para os futuros professores-pesquisadores dessa área de conhecimento.

Importa destacar que foi interessante observar no desenvolvimento da disciplina em questão, a preocupação de realizar em conjunto o conteúdo específico de matemática e as metodologias de ensino dentro da visão teórico-prática da literatura dos didatas

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



franceses, em que a questão epistemológica sobressaiu ao trabalhar a formulação de conceitos, objetivos, obstáculos epistemológicos, situação-problema, contrato didático e sequência de ensino, entre outras questões.

Na referida disciplina, as exposições dos estudantes do Curso de Mestrado da UEPA foram todas baseadas em resultados de pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil, nas quais os autores revelam outras possibilidades de fortalecer a formação e, conseqüentemente, promover mudanças no processo educativo, ao fomentar nos estudantes-professores que estão em exercício e nos futuros professores a aprender a aprender ensinar, a enfrentar as dificuldades, a mediar o conhecimento sobre a matéria a ensinar e como criar caminhos alternativos que estejam a favor das aprendizagens significativas dos estudantes a fim de gerar uma prática pedagógica mais eficaz na sala de aula e obviamente o sucesso escolar.

Também a experiência docente, vivenciada em 2015, com a disciplina didática, no Curso de Licenciatura em Geografia foi desafiadora, uma vez que busquei integrar nos processos pedagógicos, ao procurar relacionar os conhecimentos de geografia, ao fazer um percurso com base no pensamento filosófico (PEREIRA, 2006) e, ainda, trabalhei os pressupostos teórico-metodológicos do ensino de geografia (MOURA; ALVES, 2002) para provocá-los a tentar produzir a prática educativa conectada à realidade em que vivem, e, também, aos problemas que, hoje, o Brasil enfrenta com a construção de usinas hidroelétricas, como a de Belo Monte e outros projetos locais que mudam a paisagem e o espaço Amazônico Paraense e de outros espaços do nosso país, como o do distrito de Bento Rodrigues em Mariana – Minas Gerais, no caso refiro-me a barragem construída pela SAMARCO/VALE que atua na área da mineração.

Municiados com os elementos da didática e de diferentes recursos tecnológicos, foi possível desenvolver várias atividades e tarefas de ensino-aprendizagem, para não só



aprender o como saber ensinar, mas também saber para que o fazer, trabalhado dentro da perspectiva de racionalidades mais abertas, serve para desenvolver os estudantes.

Em 2016, como professora de didática, do Curso de Licenciatura de Língua Portuguesa, vou desafiar-me outra vez, para atuar de forma que a pesquisa e a reflexão crítica possam aliar-se a teoria e a prática, caminhando em sintonia a fim de poder oferecer uma formação que construa o compromisso e o sentido da profissão docente, em que a educação a ser desenvolvida por bons professores, não se descole das culturas locais, nacionais e globais e, além disso, esteja sempre articulada com a arte e a ciência.

A compreensão da importância da didática na formação do professor licenciado, exposta, anteriormente, de forma teórico-prática, na demonstração de resultados de algumas pesquisas efetivadas sobre essa realidade, nas experiências desenvolvidas por mim como professora do Curso de Mestrado e da Graduação da UEPA, me autoriza a afirmar que dar ênfase a esse campo de conhecimento pode fomentar a formação de competências profissionais ou disposições, como prefere Nóvoa (2007), a quem se encontra em formação para ser professor/a, sendo prioritária na construção do conhecimento, quando ela é apoiada em aulas teóricas e práticas, na problematização com base em experiências reais das escolas, nas vivências de professores e alunos da Educação Básica e no acesso a conhecimentos atualizados, com base em pesquisas que se originam de temáticas complexas que exploram problemas e as incertezas.

Isso ajuda a desenvolver habilidades investigativas sobre a prática que pode contribuir, sobremaneira, para forjar outro desenvolvimento pessoal, profissional e também institucional, condizente com o século XXI.

A didática como disciplina pedagógica que tem um compromisso social e político por defender uma visão de mundo, sociedade, educação, ser humano e formação docente; e por ter a natureza teórico-prática, necessita propiciar a compreensão do processo de



ensino-aprendizagem em suas múltiplas determinações tão presentes no espaço de sala de aula, constituído de diversos e diferentes sujeitos sociais.

Ao ser abordada, em uma visão de totalidade concreta para desenvolver o processo de formação de professores, a didática precisa relacionar a formação inicial com as práticas desenvolvidas nas escolas de Educação Básica, só assim, a relação teoria e prática, ao longo dos cursos de diversas licenciaturas, no interior de cada disciplina e das de cunho de fundamentos comuns, como estudos: antropológicos, sociológicos epistemológicos, psicológicos e didáticos poderão estar integrados, de forma que nessa relação indissociável com o real das práticas pedagógicas seja possível ilustrar, aplicar, investigar e discutir os consensos e as contradições presentes na prática, à luz de teorias, não na concepção da teoria praticada como receita da ação, mas porque é preciso entender que a teoria é a expressão de uma determinada prática e, portanto, ela evidencia a ação prática dos sujeitos educativos e ajuda a construir e reconstruir identidades e subjetividades dos futuros profissionais da educação.

Estudar as teorias pode garantir a apropriação de ideias que elas revelam, porém, é o processo de fazer científico da pesquisa, como atitude inerente ao ato educativo, que propicia uma formação que ajuda a contribuir na formulação, na problematização e na reconstrução dos conhecimentos elaborados de forma histórica pela humanidade, como produzi-los com base na lógica dialética e racionalidade prática.

Ao usar a expressão de Kuenzer e Rodrigues (2009, p. 16) que explicitam a:

[...] Atividade teórica, com suas dimensões ideológicas ou científicas, só existe a partir e em relação com a prática; [...] a consciência e as concepções se formulam através do movimento do pensamento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram.

Reconheço aí uma forma de estabelecer uma relação que é envolver a pesquisa para promover a formação de professores, principalmente, na dimensão didático-

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



pedagógica, tão carente como observado nas pesquisas que foram explicitadas anteriormente.

A pesquisa, ao ser integrada no processo formativo de professores que exercem ou pretendem exercer o magistério, pode torná-los capazes de se revelarem seres ativos, criativos, produtivos e de demonstrarem que dominam os processos de aprender-ensinar, situados de forma histórica, relacionados ao social e ao cultural, bem como avaliá-los.

A pesquisa por ter potencial formador, ainda que não exclusivo, visto que existem outras possibilidades como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pode contribuir na formação do futuro professor, a fim dele/a não cair na zona de conforto, ou seja, sair da mesmice e da rotina. Além disso, pode ajudar a observar na maioria do espaço-tempo da sala de aula, com o objetivo de construir o desenvolvimento profissional, no sentido de dar autonomia e desenvolver o aspecto intelectual, necessários para promover a qualidade social da educação.

A pesquisa-ação e a de teor colaborativo (LUDKE, 2008), onde a academia desloca-se até a escola básica, podem ajudar na formação de ambos, seja professores da referida escola, seja dos futuros professores, porque é na mutualidade que se conhece os contextos, se faz pesquisa e se desenvolve práticas reflexivas sobre as realidades escolares ao buscar conciliar a reflexividade e eficácia do ensino, tanto da academia quanto da escola básica, sem, no entanto, deixar que nenhum delas se sobressaia um ao outro. Tal estratégia contribui para construir parcerias sólidas com os professores da Educação Básica e representa oportunidades de prepará-los para a prática da pesquisa de suas ações educativas desenvolvidas ao refleti-las para entendê-las e melhorá-las.

Para melhorar a qualidade dos Cursos de Licenciaturas é fundamental que sejam também pensadas outras formas coletivas e colaborativas de trabalho, como exemplo, a criação de uma Coordenação Geral dos Cursos de Licenciaturas ou de Fóruns de Licenciaturas, ou, ainda, Seminários de Integração das Licenciaturas, para proceder



diversas articulações, reflexões sobre as contradições, tensões e convergências, enfrentadas na prática pedagógica de cada disciplina e no estágio; discussões de projetos e proposições que possam melhor articular a teoria com a prática ao longo de todos os cursos de licenciaturas a fim de acabar com a cisão do conhecimento pedagógico e do conhecimento de conteúdos (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010).

Desse modo, a educação, como uma das práticas sociais, voltada com o objetivo de transformar uma dada realidade precisa envolver outras práticas educativas por meio da didática, em que professores, em conjunto com os alunos, possam apropriar-se de diferentes saberes e conhecimentos socialmente disponíveis, para problematizar e construir novos conhecimentos com base em uma metodologia em que a didática passe a usar também a história de vida com o fim de analisar e refletir sobre a própria vida pessoal, escolar e/ou profissional, em especial o que se refere as práticas pedagógicas de professores, o significado que eles/elas produzem a atividade docente.

Isso pode ajudar a romper com determinada cultura docente que vê os estudantes como aprendizes e os professores como transmissores de conteúdos. Em qualquer nível de ensino, é preciso produzir conhecimentos e a pesquisa é um bom caminho para tal empreitada, socializá-los e valorizar o coletivo, a parceria e a troca de experiências, entre outras, pode ser uma maneira de garantir a profissionalização ou desenvolvimento profissional com qualidade. O alerta sobre tais necessidades de trilhar outros caminhos na formação de professores, oriundos das licenciaturas e, conseqüentemente, de assumir a didática mediada pela pesquisa e da reflexão decorrem de no final da década de 80 e início de 90 se viver a divulgação e a emergência do paradigma da prática no Brasil, baseada na produção de intelectuais, como: Schon (2000), Zeichner (1993), Tardif (2002), entre outros, e de tais referenciais se fazerem presentes nas Diretrizes Curriculares, principalmente, no Curso de Licenciatura de Pedagogia.



Porém, ressalto, ao subscrever as advertências de Ludke (2005), Kuenzer e Rodrigues (2009), o risco da formação do professor se restringir a atuação exclusiva no âmbito da prática do espaço da sala de aula e provocar no futuro professor o afastamento do contato direto, e, além disso, da impossibilidade de realizar a crítica da realidade macro em que se vive.

Concluo que a Didática, ao assumir a reflexão crítica e a pesquisa como um dos caminhos do processo formativo, torna-se importante para estabelecer essa articulação da teoria com a prática e poder desenvolver o senso crítico, visões diferenciadas, posicionamentos frente às situações dilemáticas, possibilidades de avaliar, reformular e sugerir novas propostas de atuação do professor licenciado.

Para tanto, é urgente ter-se coragem de se desapegar das receitas, dos *slogans*, dos modismos, da racionalidade técnica e burocrática, presente na didática instrumental, a fim de investir em práticas concretas, em experiências a serem vividas em que a teoria em conjunto com a prática da pesquisa e da extensão possam de fato se tornar fonte e recurso de ensinar-aprender, de forma a aglutinar a teoria e prática em toda a sua complexidade para fortalecer os cursos de licenciatura.

Quanto às posturas metodológicas, além das citadas anteriormente, compactuo da ideia de Pimenta e Lima (2004) quando sugerem que o estágio na formação inicial precisa eleger algumas categorias fundamentais: o trabalho docente nas escolas, em conjunto com a análise das práticas docentes e a relação teoria-prática. Além disso, imbricar a referida categoria, que julgo fundamental para atuar com base em paradigmas que tenham por base o conhecimento como raiz para propiciar formação ética, política, estética, cultural, entre outras, no processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Essa perspectiva pode possibilitar, por meio do desenvolvimento profissional, que as práticas de ensinar e aprender se reorganizem, para dar conta de outras perspectivas epistemológicas, em que as habilidades de intervenção no conhecimento sejam

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



valorizadas, as habilidades cognitivas, científicas e tecnológicas, em conjunto com as capacidades de interação, de criatividade e de iniciativa (CANDAU, 2000), para se contrapor a capacidade de só armazená-las e repeti-las, após a transmissão do conhecimento (CUNHA, 1999).

Isso é possível quando o futuro professor se propõe a um conhecer enraizado na realidade, nos espaços/tempos do cotidiano social, tornando-se capaz de tratar ao real, de dialogar e negociar com ele, porém, atento a sua complexidade e multidimensionalidade no aliar ensino e pesquisa, sendo esta uma ferramenta útil, visto que pode lhe oferecer diversas leituras da prática docente, ampliar a consciência em relação à futura profissão ao ser confrontado com situações difíceis para superá-las.

Dito tudo isso, é preciso compreender que ao assumir determinado conceito de formação, modelo de formação de professores e determinada didática, existe por parte do formador a responsabilidade de ajudar a construir/reconstruir nos futuros professores identidades pessoais e profissionais.

Referências

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 99-122. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto, 2000.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Brasília: MEC, 2006.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2002.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais e cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, São Paulo, v.11, n. 2, p. 332-344, jul./dez. 2011.

_____. (Org.). **Didática**: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009. (Fundamentos da Educação).

_____; KOFF, A. M. N. S. Conversas com ... sobre a Didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

_____. Mesa 20 anos de ENDIPE. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: _____. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 149-160.

_____. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 71-95. (Coleção Prática Pedagógica).

_____. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.

CUNHA, M. I. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 4, p. 7-14, dez. 1999.

FRANCO, M. A. S. Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. In: EGGERT, E. et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar a aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 350-371.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Editora Porto, 1999.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/ DPE, 2009.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



_____. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2 v.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. de F. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, A. M. et al (Org.). Novas subjetividades, currículo e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: Bagago, 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/297915365/DIVERSAS-FACETAS-DA-DIVERSIDADE-pdf#scribd>>. Acesso em: 14 fev. 2016

LIBANEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1990

LUDKE, M. A pesquisa do professor e a construção do conhecimento em didática. In: EGGERT, E. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 1 v. p. 500-516.

_____. **Aproximando universidade e educação básica pela pesquisa no mestrado**. Porto Alegre, 2005. (mimeo).

_____. (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-80.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOURA, J. D. P.; ALVES, J. Pressupostos teórico-metodológicos sobre o ensino de geografia: elementos para a prática educativa. **Geografia**, São Paulo, v.11, n. 2, p. 309-319, jul./dez. 2002. p. 309-319.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



MIZUZAMI, M. da G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: _____. **Livro da conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2007. p. 1-14.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda., 1992. p. 15-33.

OLIVEIRA, M. R. N. S. de. Elementos teórico-metodológicos no processo de construção e reconstrução da didática. Para uma nova teoria da prática pedagógica escolar. In: _____. **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1993. p. 63-78. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho).

PEREIRA, M. F. R. A geografia no pensamento filosófico. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**, ano 05, n. 10, 2006. p. 31-37. Disponível em: <www.mercator.ufc.br/index.php/mercator>. Acesso em: 14 fev. 2016.

PIMENTA, S. G. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-15. Disponível em: <www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos.../0042m.pdf>.

_____. ; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação).

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A prática (e a teoria) docente ressignificando a didática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. De. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 153-176. (Série Prática Pedagógica).

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das práticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais. In: NETO, A. Q.; ORRÚ, S. E. **Docência e formação de**

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



professores na educação superior: múltiplos olhares e múltiplas perspectivas.
Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 39-56.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docencia da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Ética na formação e no trabalho docente: para além de disciplinas e códigos. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 651-669.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995.

_____. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 3. ed. Porto: Afrontamento, 1994.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. de. (Org.). **Formação do educador:** dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155 (Seminários e Debates).

SOARES, M. B. Didática uma disciplina em busca da sua identidade. In: **Revista da Associação Nacional de Educação- ANDE**, n. 5, 1985. p. 39-42.

SCHEIBE, L. Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia: da regulação à implementação. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 551-568.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza.** 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais.** Rés-Editora Lda. Porto: Portugal, s/d.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



_____. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-55.

VEIGA, I. P. A. Por dentro da didática: um retrato de três pesquisas. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 47-59.

_____. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica da educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. de. **Didática**: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho). p. 79-98.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

Sobre a autora

Albêne Lis Monteiro

É doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Titular do Departamento de Educação Geral, da Universidade do Estado do Pará. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da UEPA. Pesquisa na área de Educação sobre os temas: Formação de professores; Avaliação do processo ensino-aprendizagem, entre outros. Tem publicações de artigos nos seguintes livros, como autora e coautora: Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas – Siglo XXI de España Editores; Pesquisa em Educação no Pará (2003) – EDUFPA; Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia (2004) – EDUEPA; A formação de professores em nível Médio Normal no Pará: política, motivações e aspirações profissionais dos alunos (2008) – Relatório de Pesquisa - EDUEPA; Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada (2010) – Editora Autêntica; Estudos sobre formação de professores (2011) – EDUEPA; Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação (2011) – EDUEPA, Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas. (2014) – EDUCA/ Lisboa-Portugal, entre outros. No E-book “Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência” (2012) – Porto/Portugal.

Recebido em: 15/05/2016

Aceito para publicação em: 09/06/2016